

# Faciliteren van netwerklernen voor optimale motivatie

Marleen Bartels en Emmy Vrieling

## Inleiding

Leraren zijn de spil voor de kwaliteit van ons onderwijs. Omdat het maatschappelijk speelveld van ons onderwijs voortdurend verandert, wordt van leraren verwacht dat zij zich blijven ontwikkelen om, in de stroom van alle maatschappelijke veranderingen, de kwaliteit van het onderwijs te borgen (Ministerie van Onderwijs, 2013; Onderwijsraad, 2013). Het is dan ook belangrijk om leraren te motiveren voor activiteiten voor professioneel leren (Jansen in de Wal, Den Brok, Hooijer, Martens, & Van Den Beemt, 2014). Voor startende leraren is het niet alleen belangrijk om vaardigheden verder te ontwikkelen en kennis te verdiepen, maar is het ook van belang dat zij zich niet alleen voelen in die ontwikkeling, mede om uitval uit het beroep te voorkomen (Directie Kennis, 2015; Ministerie van Onderwijs, 2013; Onderwijsraad, 2013).

Participatie in goed ontwikkelde netwerken is een vorm van professionele ontwikkeling die een positief effect kan hebben op de motivatie van leraren (Admiraal, Lockhorst, & Van Der Pol, 2012; De Laat, 2012; Korenhof, De Kruif, & De Laat, 2014; Onderwijsraad, 2013). Van daaruit rijst de vraag op welke wijze het leren van leraren in netwerken kan worden gefaciliteerd. Bij Iselinge Hogeschool (pabo) is het Dimensieraamwerk (Vrieling, Van den Beemt, & De Laat, 2015) ingezet om netwerklernen van leraren te faciliteren en tevens te volgen wat het faciliteren van netwerklernen doet met de motivatie van de deelnemers, waaronder startende leraren (Ryan & Deci, 2000; Vrieling, De Laat, Besselink, & Ubbink, 2015). Van dit onderzoek doen we verslag in deze bijdrage.

## Professioneel leren

Professioneel leren van en door leraren is een proces waarin leraren kennis, vaardigheden en waarde creëren (Hoyle & John in Jansen in de Wal et al., 2014) en heeft daarmee een positief effect op de kwaliteit van de onderwijsuitvoering (Jansen in de Wal et al., 2014). Er wordt van leraren verwacht dat zij de motor en spil zijn in onderwijsinnovaties en gedurende hun loopbaan actief betrokken zijn en blijven bij maatschappelijke en technologische

ontwikkelingen. Die ontwikkelingen zijn niet alleen zichtbaar in de veranderende samenstelling van de instroom in alle vormen van onderwijs, maar komen ook tot uiting in de veranderende eisen die het beroepenveld aan toetreders van de arbeidsmarkt stelt (De Laat, 2013; Ministerie van Onderwijs, 2013; Onderwijsraad, 2013).

Bij de verschillende vormen en structuren van professioneel leren kan onderscheid gemaakt worden tussen formeel en informeel leren (De Laat, 2013). Bij formele leertrajecten is sprake van geplande leertrajecten en ontvangt de deelnemer een certificaat als het leertraject succesvol is afgerond. Van oudsher worden, met name in het primair onderwijs, bij- en nascholingstrajecten aangeboden als vorm van formeel professioneel leren. Ook cursussen voor verdieping en specialisatie kunnen onder formele leertrajecten geschaard worden. Informeel leren levert geen certificaten op en kenmerkt zich door de integratie van het leren met de dagelijkse praktijk, het spontane karakter van het leren en het feit dat het leren ad hoc gebeurt. Informeel leren kent velerlei vormen, structuren en varianten (De Laat, 2013). Denk aan het lezen van vakliteratuur, het delen en volgen van ontwikkelingen op een digitaal platform, deelname aan leernetwerken of collegiaal overleg. Informeel leren gebeurt meestal impliciet en de verworven kennis wordt veelal niet expliciet in of buiten de organisatie gedeeld. Het leren is dus niet duidelijk waarneembaar en de metafoor van een ijsberg is op zijn plaats: de omvang van de ijsberg is niet duidelijk waarneembaar evenals de omvang en het effect van informeel leren (De Laat, 2013). Voor het faciliteren van informeel leren is een cultuur vereist die betrokkenheid, creativiteit, reflectie en voorstellingsvermogen stimuleert en tevens het leggen van verbindingen tussen leden en delen van de organisatie mogelijk maakt (De Laat, 2013).

### **Netwerklernen als vorm van professioneel leren**

Informeel leren gebeurt in interactie met collega's, peers, experts of andere betrokkenen. Netwerken zijn een ideale omgeving voor deze interactie en kunnen zo een rol spelen bij professionele ontwikkeling en innovatie (De Laat, 2012). Een leernetwerk kenmerkt zich door een gezamenlijke focus op leren: de werkwijze en activiteiten zijn expliciet gericht op competentieontwikkeling van de deelnemers en vaak is er sprake van een meervoudige doelstelling. De focus ligt niet alleen op het ontwerpen van een oplossing voor een probleem, maar ook op het leerproces van de deelnemers. Deelname aan een leernetwerk moet voor de individuele deelnemers waarde toevoegen in de zin van kennis, vaardigheden en/of

attitude (Van Der Klink, Jansen, Boon, & Rutjens, 2011). Met netwerklernen wordt beoogd om autonomie, zelfsturing en een onafhankelijke besluitvorming van de groep en haar deelnemers te bevorderen en een omgeving te bieden voor een optimale interactie met de sociale context (De Laat, 2012).

Het actief kunnen participeren in netwerken is een belangrijke vaardigheid voor leraren en het ontwikkelen van deze vaardigheid verdient dan ook een plaats in het formele leertraject voor leraren in opleiding (De Laat, 2012; Onderwijsraad, 2013). Leernetwerken waarin zowel studenten, docenten als leden van de beroepsgroep participeren vormen een ideale omgeving voor transfer van kennis tussen opleiding en praktijk. Daarnaast bieden leernetwerken een natuurlijke omgeving voor modelling (i.e. leren door modelgedrag van experts) en scaffolding (i.e. een gefaseerde begeleiding naar het zelfstandig uitvoeren van een taak of beroepshandeling) (Vrieling, 2012).

### Voorwaarden voor netwerklernen

Het leren en participeren in leernetwerken gaat echter niet vanzelf. Van deelnemers wordt gevraagd dat zij beschikken over reguleringsvaardigheden: vaardigheden waarmee het eigen gedrag, zelfregulering, dan wel het gedrag van de groep en de groepsleden, co-regulering, gestuurd wordt op het (succesvol) voltooien van een activiteit (Dobber, Akkerman, Verloop, & Vermunt, 2014). De Toolkit Netwerklernen geeft aan dat invulling van de rollen ambassadeur, inspirator, creator en coördinator bijdraagt aan de regulering van een netwerk (Korenhof, Coenders, & de Laat, 2011). De ambassadeur coacht de leernetwerken van buiten af, is een expert in netwerklernen en legt tevens de verbindingen tussen partijen. De inspirator voedt de creativiteit, helpt de deelnemers naar een hoger denkniveau en kan de luis in de pels zijn als het moet. De creator is gericht op het opleveren van materiaal en/of producten terwijl de coördinator de taken verdeelt en zowel de agenda als het proces bewaakt. Een adequate vervulling van deze rollen is voor de regulering van de processen in een leernetwerk onontbeerlijk (Korenhof et al., 2011; Korenhof, De Kruif, & de Laat, 2013).

In de Toolkit Netwerklernen (Korenhof et al., 2011) worden naast verschillende rollen ook verschillende fasen in de activiteiten van een leernetwerk onderscheiden: de ploegfase, de zaaifase, de cultiveerfase en de oogstfase. De ploegfase is nodig om de bodem vruchtbaar te maken, zodat zaden kunnen ontkiemen. Het creëren van draagvlak, samenstellen van een overkoepelend projectteam, kiezen van relevante thema's, creëren van betrokkenheid in alle

lagen van de organisatie en het stimuleren van eigenaarschap zijn taken en werkzaamheden voor de ploegfase, de fase voordat de leernetwerken daadwerkelijk van start gaan (Korenhof et al., 2014). Tijdens de zaaifase ligt de focus op het samenstellen van de netwerken, het creëren van eigenaarschap bij de individuele deelnemers, het betrekken van het bestuurlijk niveau bij de leernetwerken, maar is ook aandacht voor de concrete aanpak en de instelling van een voorhoedegroep belangrijk. Bij het cultiveren is er oog voor de verzorging van het zaaigoed. Het bewaken van een actieve betrokkenheid uit alle geledingen, het bieden van een ondersteunende structuur en het faciliteren en borgen van verbinding en dialoog zijn facetten die in deze fase aandacht verdienen. In de oogstfase wordt onder meer aandacht besteed aan het zichtbaar maken van opbrengsten, het vertalen van opbrengsten in praktische instrumenten en het bewaken van de continuïteit van het netwerk en haar activiteiten na de oogst (Korenhof et al., 2011).

Andere onderzoeksresultaten tonen de volgende succesfactoren voor netwerklere aan: gelijkwaardigheid van de deelnemers en een heterogene samenstelling van de groep (Korenhof et al., 2014; Rehm, Gijselaers, & Segers, 2014), een basis van vertrouwen en veiligheid (Van Der Klink et al., 2011), autonomie en commitment van de deelnemers (Admiraal et al., 2012), groepsidentiteit, reflectie op de ontwikkelde producten, roulatie van de voorzittersrol (Vandyck, Vrieling, & de Laat, 2013), en een praktijkgerichte doelstelling, co-creatie en een focus op de lange termijn (Korenhof et al., 2014).

### **Faciliteren van netwerklere met het Dimensieraamwerk**

Omdat netwerklere niet vanzelf gaat, is het Dimensieraamwerk (Vrieling et al, 2015) ontwikkeld om netwerklere te faciliteren. Het instrument kan gebruikt worden om de groep te begeleiden bij de regulering en onderkent de dynamische ontwikkeling van netwerken. Het raamwerk onderscheidt vier dimensies namelijk praktijk (INBEDDING van het geleerde in de praktijk), domein en waarde creatie (WAT levert het netwerklere op), verbondenheid (WIE werkt met wie samen en wat is de basis van de band?) en organisatie (HOE wordt het netwerklere georganiseerd?). Aan iedere dimensie zijn indicatoren toegekend zoals zichtbaar in Box 1.

Met het Dimensieraamwerk kan de sociale configuratie (de positie van de groep op de dimensies) in kaart worden gebracht en kan de groep op basis daarvan bepalen of ze haar positie op de verschillende dimensies wil wijzigen. Dit wijzigen van de positie op een of meer

dimensies wordt ook wel ‘schuiven op de dimensies’ genoemd. De groep kan zo zelf bepalen welke configuratie ‘ideaal’ is, afhankelijk van de doelen, de samenstelling en de fase waarin het netwerk zich bevindt en van daaruit in de gewenste richting ‘schuiven’ (Vrieling, Van den Beemt, et al., 2015).

Box 1 – Dimensieraamwerk (Vrieling et al., 2015)

Dimensie	Indicator	
	<i>Uiterste waarde links</i>	<i>Uiterste waarde rechts</i>
Praktijk	Niet geïntegreerde activiteiten	Geïntegreerde activiteiten
	Tijdelijke activiteiten	Permanente activiteiten
Domein en waarde creatie	Gericht op delen van kennis en vaardigheden	Gericht op verbreden/verdiepen van kennis en vaardigheden
	Individuele waarde creatie	Gezamenlijke waarde creatie
Verbondenheid	Niet gedeelde identiteit	Gedeelde identiteit
	Zwakke verbindingen	Sterke verbindingen
Organisatie	Taakuitvoerders	Kenniswerkers
	Externe sturing van activiteiten	Zelfgestuurde activiteiten
	Lokale activiteiten	Globale activiteiten
	Hiërarchische relaties	Gelijkwaardige relaties
	Niet gedeelde interactienormen	Gedeelde interactienormen

Voor een verdere concretisering van de dimensies ten behoeve van de facilitering van netwerklernen is de ‘Dimensiekijkwijzer’ (Van den Beemt, Vrieling, & de Laat, 2015) ontwikkeld die, per dimensie, voor alle indicatoren enkele kijkpunten onderscheidt. Binnen de dimensie praktijk (zie Box 2) zijn er voor de indicator ‘geïntegreerde of niet geïntegreerde activiteiten’ (indicator 1) kijkpunten geformuleerd die bepalen in hoeverre het gesprek gaat over de mogelijke betekenis van de netwerkactiviteiten voor de eigen praktijk, in hoeverre er afspraken gemaakt worden over het uitproberen van ontwikkeld materiaal in de eigen praktijk en in hoeverre praktijkervaringen met ontwikkeld materiaal tijdens de bijeenkomsten aan bod komen. Andere kijkpunten op de dimensie praktijk (korte en lange termijn groepsdoelen en de relaties van de doelen met de netwerkactiviteiten) maken de groep bewust van de keuze tussen de ontwikkeling van tijdelijke dan wel permanente activiteiten (indicator 2).

Box 2 – Kijkwijzer voor de dimensie praktijk (Van den Beemt et al., 2015)

Indicatoren (praktijk)	Kijkpunten (praktijk)
1. Geïntegreerde of niet geïntegreerde activiteiten	1. Gesprek over mogelijke betekenis van netwerkactiviteiten voor de eigen praktijk
	2. Afspraken over het uitproberen van ontwikkeld materiaal in de eigen praktijk
	3. Bespreking van praktijkervaringen met ontwikkeld materiaal
2. Tijdelijke of permanente activiteiten	4. Gesprek over korte en lange termijn groepsdoelen
	5. Beschrijving van korte en lange termijn groepsdoelen
	6. Relaties tussen netwerkactiviteiten en korte/lange termijn groepsdoelen

De kijkpunten voor de dimensie domein en waarde creatie (zie Box 3) helpen de groep te bepalen of de focus ligt op het delen dan wel verbreden/verdiepen van kennis (indicator 3) en of het accent ligt op het vergroten van de individuele dan wel gezamenlijke kennis (indicator 4). Bepalend voor indicator 3 zijn de mate van tijdsinspanning door alle leden, de mogelijkheden voor discussie over en feedback op ontwikkeld materiaal en het al dan niet aanpassen van ontwikkeld materiaal na feedback. Voor indicator 4 is het bepalen van een gezamenlijke leeragenda het kijkpunt om de gezamenlijke waarde creatie te bepalen.

Box 3 – Kijkwijzer voor de dimensie domein en waarde creatie (Van den Beemt et al., 2015)

Indicatoren (domein en waarde creatie)	Kijkpunten (domein en waarde creatie)
3. Delen of verbreden/verdiepen van kennis	7. Tijdsinvestering door alle leden buiten de bijeenkomsten om
	8. Discussie over ontwikkeld materiaal
	9. Mogelijkheden voor feedback
	10. Aanpassing van ontwikkeld materiaal na discussie of feedback
4. Individuele of gezamenlijke waarde creatie	11. Gezamenlijke leeragenda voor het leernetwerk

De dimensie verbondenheid kent drie indicatoren: gedeelde of niet gedeelde identiteit (indicator 5), sterke of zwakke verbindingen (indicator 6) en taakuitvoerders of kenniswerkers (indicator 7). Het organiseren van informele activiteiten kan de groep faciliteren bij het ontwikkelen van een gedeelde identiteit. De mate waarin de deelnemers een gedeelde identiteit ervaren wordt mede bepaald door het gevoel bij de groep te horen en het contact, formeel of informeel, tussen de deelnemers buiten de bijeenkomsten om. De mate van

interactie tijdens de bijeenkomsten, de mate van wederkerigheid in de relaties en de contacten vanuit het leernetwerk met ervaringsdeskundigen zijn handvatten om de verbindingen tussen de deelnemers te versterken en daarmee de verbondenheid in het leernetwerk. De indicator 'taakuitvoerder of kenniswerker' laat de groep bepalen of de groepsleden gericht zijn op het louter uitvoeren van een taak of het bouwen van kennis met betrekking tot het thema. De kijkpunten bij deze indicator richten zich op de vraag of de deelnemers blijf geven van een lange termijn leerhouding en interesse in elkaars ideeën met betrekking tot het thema van het leernetwerk.

Box 4 – Kijkwijzer voor de dimensie verbondenheid (Van den Beemt et al., 2015)

Indicator (verbondenheid)	Kijkpunten (verbondenheid)
5. Gedeelde of niet gedeelde identiteit	12. Informele netwerkactiviteiten tijdens de bijeenkomsten om de verbondenheid te versterken
	13. Gevoel bij de groep te horen
	14. Contact tussen de groepsleden buiten de bijeenkomsten om
6. Sterke of zwakke verbindingen	15. Regelmatige interactie tussen de groepsleden tijdens de bijeenkomsten
	16. Wederkerige relaties tussen de groepsleden
	17. Contacten tussen het leernetwerk en (ervarings)deskundigen
7. Taakuitvoerders of kenniswerkers	18. Lange termijn leerhouding vanuit de doelen van het leernetwerk
	19. Interesse in de ideeën en ervaringen van groepsleden vanuit de doelen van het leernetwerk

Bij de dimensie organisatie worden kijkpunten gegeven waarmee de groep haar positie kan bepalen voor de mate van zelfsturing (indicator 8), de reikwijdte van de activiteiten (indicator 9), de mate van gelijkwaardigheid in de relaties (indicator 10) en de mate waarin interactienormen gedeeld worden (indicator 11). Met het ontwikkelen van reflectieve kwaliteiten in de verschillende fasen, een rolverdeling op basis van expertise en de mate waarin deelnemers zelf kunnen bepalen in welk leernetwerk ze deelnemen wordt een positieve impuls gegeven aan de mate van zelfsturing. Bij het bepalen van de reikwijdte van de activiteiten heeft de groep de keuze om zich uitsluitend op de eigen praktijk te richten of de focus ook op relevante activiteiten buiten de eigen praktijk te leggen. De kijkpunten bij de indicator hiërarchische of gelijkwaardige relaties helpen de groep te sturen op de gewenste mate van gelijkwaardigheid. Ten behoeve van de indicator gedeelde of niet gedeelde interactienormen geven de kijkpunten inzicht in de factoren die van belang zijn voor een gedeelde visie op de interactienormen: communicatie over de werkwijze in de groep en het ervaren gevoel van veiligheid en tolerantie.

Box 5 – Kijkwijzer voor de dimensie organisatie (Van den Beemt et al., 2015)

Indicatoren (organisatie)	Kijkpunten (organisatie)
8. Extern of zelfgestuurde activiteiten	20. Reflectieve kwaliteit van het leernetwerk tot zelfsturing in de fasen van voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de netwerkactiviteiten
	21. Rolverdeling op basis van expertise
	22. Vrijwillige deelname
9. Lokale of globale activiteiten	23. Oriëntatie op relevante activiteiten voor de lokale groepspraktijk (eigen klas, school, bestuur)
	24. Oriëntatie op relevante activiteiten buiten de lokale groepspraktijk (bestuur overstijgend)
10. Hiërarchische of gelijkwaardige relaties	25. Gelijkwaardige relaties
	26. Sfeer tijdens de bijeenkomsten die de gelijkwaardigheid bevordert
11. Gedeelde of niet gedeelde interactienormen	27. Communicatie over de werkwijze om gezamenlijke doelen te behalen
	28. Gevoel van veiligheid tijdens interactie in het netwerk
	29. Tolerantie van verschillende opvattingen in het netwerk

## Motivatie voor netwerklernen

Deelname aan succesvolle leernetwerken kan een positief effect hebben op de motivatie van de deelnemers. Het gaat daarbij niet alleen om de motivatie voor professioneel leren, maar ook om de motivatie voor het beroep (Admiraal et al., 2012; De Laat, 2012; Korenhof et al., 2014; Onderwijsraad, 2013). Netwerklernen zou een passende werkvorm kunnen zijn voor de professionele ontwikkeling van startende leerkrachten omdat deelname aan een netwerk een gevoel van isolement kan voorkomen (Directie Kennis, 2015; Onderwijsraad, 2013).

In de Zelfdeterminatietheorie tonen Ryan en Deci (2000) aan dat mensen optimaal functioneren als voldaan is aan de natuurlijke behoefte aan autonomie, verbondenheid en het kunnen tonen en/of ontwikkelen van competenties. Een omgeving die aan deze voorwaarden voldoet, faciliteert de ontwikkeling en het behoud van motivatie optimaal. Er zijn verschillende vormen van motivatieregulering te onderscheiden voor het uitvoeren of voltooien van een taak of activiteit (zie Box 6). De gecontroleerde vormen van motivatieregulering (externe regulering en introjectie) vragen om een externe prikkel, terwijl er bij autonome vormen van motivatieregulering (identificatie, integratie en intrinsieke motivatie) voldoende interne drive is om de activiteit uit te voeren of de taak te verrichten. Intrinsieke motivatie wordt aangemerkt als de hoogste vorm van motivatie omdat er plezier wordt beleefd aan het uitvoeren van de taak. De interne drive bij integratie en identificatie



komt voort uit de drive om in het eigen belang inspanningen te leveren, bijvoorbeeld de drive om competenties te ontwikkelen omdat de persoon denkt daar baat bij te hebben in de beroepsuitoefening. Een externe prikkel kan bestaan uit een cijfer, een beloning of een bonus.

Motivatie kan tijdens het uitvoeren van een activiteit of taak toenemen, maar het tegendeel is ook waar; je kunt de motivatie om een taak uit te voeren of een rol te vervullen ook verliezen. Een cultuur die verbondenheid, competentieontwikkeling en autonomie faciliteert, heeft volgens de Zelfdeterminatietheorie een positief effect op de intrinsieke motivatie en ontwikkeling van de autonome motivatie. Een omgeving met veel sturing en controle, een gecontroleerde omgeving, heeft daarentegen een negatief effect op de autonome vormen van motivatie (Deci & Ryan, 2008).

Box 6 – Taxonomie voor motivatie en motivatieregulering (Deci & Ryan, 2008)

A-motivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
	Gecontroleerde motivatieregulering		Autonome motivatieregulering		
	Externe regulering	Introjectie	Identificatie	Integratie	Intrinsieke motivatie
Er is geen motivatie voor deelname aan de activiteit	Een externe prikkel zorgt ervoor dat de activiteit wordt uitgevoerd	Schuldgevoel, plichtsbesef of de waardering voor deelname reguleert de motivatie om de activiteit uit te voeren	Deelname aan de activiteit draagt bij aan het verwezenlijken van een gewenste competentie-ontwikkeling voor het beroep	Het uitvoeren van de activiteit congrueert met het zelfbeeld	Het uitvoeren van de activiteit zelf is leuk

### Faciliteren van netwerken voor een optimale motivatie

Iselinge Hogeschool is in 2013-2014, in samenwerking met het Welten-instituut (Open Universiteit), gestart met professioneel leren in blended leernetwerken waarbinnen leerkrachten basisonderwijs, directieleden basisonderwijs, pabodocenten, pabostudenten en onderzoekers participeren. In september 2014 zijn voor het cursusjaar 2014-2015 vijf leernetwerken van start gegaan, die elk voor een eigen thema activiteiten hebben ontwikkeld

vanuit het doel om de samenwerking te versterken tussen basisscholen, basisschoolbesturen en de lerarenopleiding in de kwaliteitsverbetering van het primair onderwijs. Er is een projectleider aangesteld voor de overkoepelende organisatie.

De leernetwerken zijn op acht data, verspreid over het cursusjaar 2014-2015, op een gezamenlijke locatie bijeengekomen om aan het thema te werken. Vanaf januari 2015 zijn daarnaast bijeenkomsten georganiseerd waarin zowel de projectleider als vertegenwoordigers van de afzonderlijke leernetwerken aanwezig zijn, de overkoepelende projectbijeenkomsten. De leernetwerken variëren in omvang van 6 tot 12 deelnemers (zie Box 7). In iedere groep is expertise op het betreffende thema aanwezig en alle deelnemers worden gefaciliteerd in tijd en middelen.

Box 7- Samenstelling van de blended leernetwerken

Groep	N	pabostudenten	leerkrachten basisonderwijs	directieleden basisonderwijs	pabodocenten
1	12	4	7		1
2	7	2	4		1
3	7	3	1	1	2
4	6	2	1	1	2
5	12	5	5		2
	44	16	18	2	8

Gedurende het cursusjaar 2014-2015 is gezocht naar relaties tussen netwerkliden en motivatie. Hierbij zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld (zie Box 8). De dimensiekijkwijzer (Vrieling, Van den Beemt, et al., 2015) is niet alleen ingezet om de leernetwerken te faciliteren, maar ook als analysekader om de sociale configuratie van de netwerken per fase in kaart te brengen en te beschrijven. Voor het meten van de motivatie is een gevalideerde vragenlijst gebruikt voor het meten van de motivatie van leraren voor professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal et al., 2014). Naast de dimensiekijkwijzer en de motivatievragenlijst zijn er audiobestanden gemaakt van de netwerkbijeenkomsten en van de overkoepelende projectbijeenkomsten. Om de ervaringen van de afzonderlijke deelnemers te verzamelen hebben de netwerkliden aan het einde van elke netwerkbijeenkomst de volgende reflectieve vragen beantwoord:

- Wat is voor jou de meest waardevolle leeropbrengst van deze bijeenkomst?

- Welk onderdeel van deze bijeenkomst vond je top en waarom?
- Welk onderdeel van deze bijeenkomst zou je graag anders zien en waarom?

Ook is per leernetwerk het gebruik van de digitale omgeving in Google drive gevolgd en zijn er interviews afgenomen met startende leerkrachten uit de afzonderlijke leernetwerken. De interviews zijn uitgevoerd aan de hand van de interviewleidraad bij het Dimensieraamwerk (Vrieling, Besselink, & Seinhorst, 2015), aangevuld met vragen over het effect van de sociale configuratie op de motivatie.

Box 8- Dataverzameling

Fase	1	1	1	2	2	2	3	3	3
Maand	sep	okt	nov	dec	jan	feb	mrt	apr	mei
Dimensiekijwijzer	x	x	x		x	x	x	x	x
Vragenlijst motivatie		x				x			x
Netwerkbijeenkomsten (audio bestanden)	x	x	x		x	x	x	x	x
Overkoepelende Projectbijeenkomsten (audio bestanden)					x	x	x	x	x
Reflectieve vragen	x	x	x		x	x	x	x	x
Google drive	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Interviews									x

## Netwerklernen en autonome motivatie

De resultaten in Box 9 laten zien dat er een positieve samenhang is tussen de vier dimensies van het Dimensieraamwerk afzonderlijk en de autonome vormen van motivatie bij de deelnemers. Hierbij lijken vooral de indicatoren binnen de dimensies *verbondenheid* en *organisatie* belangrijk. Het gezamenlijk, goed georganiseerd werken aan een thema en kennis opbouwen met betrekking tot dit thema lijken dus in positieve zin gerelateerd te zijn aan de autonome motivatie.

Box 9 – Pearsoncorrelatiecoëfficiënt die de correlatie weergeeft tussen de afzonderlijke dimensies van het Dimensieraamwerk (Vrieling et al., 2015) en de verschillende vormen van motivatie

Overall	Autonome motivatie	Introjectie	Externe regulering
<b>Praktijk</b>	0,133	-0,257**	-0,19
<b>Domein en waarde creatie</b>	0,067	-0,327**	-0,127
<b>Verbondenheid</b>	0,293**	-0.068	-0.007

Overall	Autonome motivatie	Introjectie	Externe regulering
<b>Organisatie</b>	0,291**	-0,178	-0,156

\*\* Significantie  $p < 0,01$  tweezijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  tweezijdig getoetst

Ook uit een enkelvoudige regressieanalyse waarbij het effect van de afzonderlijke dimensies van het Dimensieraamwerk op de autonome motivatie is onderzocht, blijkt dat met name de dimensies verbondenheid en organisatie impact lijken te hebben op de autonome motivatie van de deelnemers. Bij de startende leerkrachten lijkt deze causale relatie nog sterker te zijn. Startende leerkrachten zijn leerkrachten met maximaal 5 jaar ervaring (Directie Kennis, 2015; Ministerie van Onderwijs, 2013; Onderwijsraad, 2013). Hieronder illustreren we op welke manier verbondenheid en organisatie samenhangen met de autonome motivatie waarbij we inzoomen op de groep startende leerkrachten.

Het gevoel van **verbondenheid** vanuit een gezamenlijke interesse in het thema speelt een belangrijke rol in de autonome motivatie van de deelnemers: *‘De interesse in het thema was er zeker al, maar doordat ik me verder in het thema heb kunnen verdiepen is de interesse versterkt. Het was een fijne ervaring, je hebt in een team leren functioneren, je wordt gewaardeerd voor de inbreng en er ontstaat verbondenheid door het delen van ervaringen met betrekking tot het thema, dat verliep allemaal heel spontaan’.*

Daarnaast wordt ook de gelijkwaardigheid bij de samenwerking, een belangrijke indicator binnen de dimensie **organisatie**, door startende leerkrachten ervaren als een autonome motivatie verhogende factor: *‘De inspiratie die ik tijdens de onderzoeksperiode heb opgedaan, had ik niet op een andere wijze kunnen verkrijgen. De expert heeft me erg geïnspireerd en de inspirator heeft voor een groot gedeelte de kar getrokken. Ik heb erg veel vaardigheden ontwikkeld die anders (nog) niet ontwikkeld zouden zijn. De deelnemers in de leernetwerkgroep voelden zich vooral verbonden door de gedeelde interesse in het thema. Deelnemers waren gelijkwaardig en er werd veel en zorgvuldig overlegd. De bijeenkomsten waren de belangrijkste bron van inspiratie en feedback en het mooie is dat we het materiaal direct in de praktijk konden toetsen’.*

## Netwerklernen en gecontroleerde motivatie

Voor de deelnemers die vooral uit schuldgevoel of plichtsbesef meedoen (i.e. introjectie) laat de negatieve samenhang met de dimensies praktijk en domein en waarde creatie in Box 9 zien dat deze vorm van motivatie lager is naarmate de dimensies praktijk en domein en waarde creatie een hogere score hebben. De relevantie van de activiteiten voor de eigen praktijk en het leveren van een bijdrage aan waarde creatie voor het onderwijsdomein lijken ervoor te zorgen dat deze groep deelnemers anders gemotiveerd kan raken voor het deelnemen aan professioneel leren in het leernetwerk. Waardecreatie voor startende leerkrachten wordt vooral gecreëerd als ze de kans krijgen om competenties voor het beroep te ontwikkelen, als er praktijkrelevant gewerkt wordt, als ze feedback krijgen op hun inbreng en als ze zich verbonden voelen met hun netwerk. Hieronder laten we met enkele citaten zien hoe dat bij de groep startende leerkrachten zichtbaar is geworden in de netwerken.

*‘Er was nog geen specifieke interesse in het thema voordat we van start gingen in de leernetwerken, maar als je deelneemt in het netwerk wil je ook laten zien dat je het kunt en zo zijn we steeds meer geïnteresseerd geraakt in het thema. We hebben competenties ontwikkeld die anders niet aan bod waren gekomen. In onze groep liep alle feedback via de trekker van de leernetwerkgroep. Bij de start van het netwerk is er veel geïnvesteerd in verbondenheid en het veilig voelen, de informele activiteiten die er waren hebben zeker bijgedragen aan een gevoel van verbondenheid. De ervaring om samen te werken was top’.*

*‘De interesse in het thema is ontstaan door de deelname aan het leernetwerk. De literatuurstudie heeft veel gebracht. Als ik niet aan het leernetwerk had deelgenomen was de interesse in dit thema er niet gekomen. Het overleg, de openheid, de feedback, de aanwezige expertise over het thema, het werken aan korte en lange termijn doelen, ontwikkelen van vaardigheden met betrekking tot het thema waren voor mij inspirerende facetten van netwerklernen’.*

*‘Er is erg veel tijd geïnvesteerd in het ontwikkelen van materialen, maar dat was de investering meer dan waard, juist omdat er zo veel dingen zijn geleerd waar we anders niet aan toe waren gekomen: feedback, uitwisselen en delen, ook met betrekking tot*

*onderwerpen die niet direct in relatie stonden met het thema maar wel met onderwijs en het gewaardeerd voelen zijn mooie ervaringen’.*

## Discussie en aanbevelingen

De resultaten laten zien dat netwerklernen een passende werkwijze kan zijn voor het versterken van de samenwerking tussen het opleidingsinstituut en de omringende opleidingsscholen. Een dergelijke werkwijze zorgt voor draagvlak in alle geledingen en draagt op die manier positief bij aan de professionele ontwikkeling en motivatie van de deelnemers. Netwerklernen lijkt dus een effectieve werkvorm voor de professionele ontwikkeling van leraren, maar ontwikkelt niet vanzelf. Het Dimensieraamwerk kan de groep helpen zelfregulerend te zijn zodat er voldoende aandacht is voor de groepsontwikkeling op de vier dimensies. Op basis van de indicatoren en onderliggende kijkpunten kan een leernetwerk zichzelf monitoren en sturen om tot een optimale sociale configuratie te komen, passend bij de doelen van het leernetwerk en de fase waarin het leernetwerk zich bevindt. Aandacht voor de belangrijke rollen (ambassadeur, coördinator, inspirator en creator) in de vier netwerkfasen (ploegen, zaaien, cultiveren, oogsten) draagt bij aan het succesvol functioneren van de leernetwerken. Afzonderlijke leernetwerken kunnen ook van elkaar leren; het benoemen van de successen en de verbeterpunten van de verschillende leernetwerken in overkoepelende bijeenkomsten onder leiding van een ambassadeur kan daarbij helpen.

Elk leernetwerk kent haar eigen dynamiek. De regulering, de vaststelling en de realisatie van de meervoudige doelstellingen verloopt dan ook in ieder leernetwerk anders. In alle leernetwerken heeft de deelname in positieve zin bijgedragen aan de autonome motivatie voor professioneel leren, in het bijzonder bij de groep startende leerkrachten. Dit indiceert dat netwerklernen als vorm van professionele ontwikkeling een plaats in het opleidingscurriculum verdient.

Marleen Bartelts-Schilt is als docent verbonden aan de opleidingen Bedrijfseconomie en Accountancy van Hogeschool Inholland. Emmy Vrieling is als Universitair Docent verbonden aan het Welten-instituut van de Open Universiteit.

## References

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & Van Der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environment Research*, 15, 345-361.
- De Laat, M. (2012). Enabling professional networks: how connected are you? Heerlen: Open Universiteit.
- De Laat, M. (2013). Professionele ontwikkeling zichtbaar maken. In Look (Ed.), *Netwerkleren: de stille kracht achter een leven lang professionaliseren* (pp. 11-14). Heerlen: Open Universiteit.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Directie Kennis. (2015). Dashboard Lerarenagenda: Bijlage bij de voortgangsrapportage Lerarenagenda 2015.
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2014). Regulating collaboration in teacher education. *Research Papers in Education*, 29, 69-92.
- Jansen in de Wal, J., Den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & Van Den Beemt, A. (2014). Teachers engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36.
- Korenhof, M., Coenders, M., & de Laat, M. (2011). *Toolkit Netwerkleren Primaire Onderwijs*. Heerlen: Ruud de Moorcentrum- Open Universiteit.
- Korenhof, M., De Kruif, R., & de Laat, M. (2013). *Leren van Aruba: professionaliseren van leraren in netwerken*. Heerlen: Open Universiteit.
- Korenhof, M., De Kruif, R., & De Laat, M. (2014). Leren van Aruba: professionaliseren van leraren in netwerken. *Onderwijsinnovatie, juni 2014*(Onderzoek), 35-38.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,. (2013). De Lerarenagenda 2013-2020:De leraar maakt het verschil.
- Onderwijsraad. (2013). Leraar zijn. Retrieved 20 augustus 2014, from <https://http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/leraar-zijn/volledig/item175>
- Rehm, M., Gijsselaers, W., & Segers, M. (2014). Effects of hierarchical levels on social network structures within communities of learning. *Frontline Learning Research*, 5(Learning through Networks), 38-55.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Van den Beemt, A., Vrieling, E., & de Laat, M. (2015). *Toepassing en validering van het 'Dimensies van Sociaal Leren'- raamwerk*. Paper presented at the annual meeting for the ORD, Leiden.
- Van Der Klink, M., Jansen, J., Boon, J., & Rutjens, M. (2011). Leren in online sociale leernetwerken *Leernetwerken* (pp. 36-52). Houten: Bohn Stafleu van Loghem.
- Vandyck, I., Vrieling, E., & de Laat, M. (2013). Dimensies van sociaal leren. In I. Diepstraten & R. Martens (Eds.), *LOOK Jaarboek 2012:Onderwijsonderzoek via het leren van leraren*. Heerlen: LOOK Open Universiteit.
- Vrieling, E., Besselink, E., & Seinhorst, E. (2015). Sociaal leren van 73-83leraren faciliteren aan de hand van de dimensie interview *Samen grensverleggend: Educatiejaarboek 2015 Iselinge Hogeschool* (pp. 73-83). Doetinchem: Iselinge Hogeschool.
- Vrieling, E., De Laat, M., Besselink, E., & Ubbink, M. (2015). Dimensies van Sociaal Leren. *Onderwijsinnovatie, 1*(Praktisch Artike;), 17-24.
- Vrieling, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (2015). What's in a Name: Dimensions of Social Learning in Teacher Groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.

**Tabel 1 – Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie van deelnemers met minder dan 5 jaar ervaring als afhankelijke variabele ( alle fasen)**

Opstartfase	t	p	B	F	p	R2
<b>Autonome motivatie</b>				3,705	0,016*	0,363
<b>Constant</b>	0,595	0,557	0,605			
<b>Praktijk</b>	0,355	0,726	0,141			
<b>Domein waarde</b>	0,402	0,691	0,132			
<b>Verbondenheid</b>	-0,044	0,965	-0,016			
<b>Organisatie</b>	1,715	0,098	0,760			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

**Tabel 2– Meervoudige regressie analyse met de dimensies van sociaal leren als onafhankelijke variabelen en de autonome motivatie als afhankelijke variabele (alle fasen)**

Alle fasen	t	p	B	F	p	R2
<b>Autonome motivatie</b>				2,847	0,028*	0,106
<b>Constant</b>	4,653	0,000**	2,845			
<b>Praktijk</b>	0,154	0,878	0,029			
<b>Domein waarde</b>	-0,822	0,413	-0,155			
<b>Verbondenheid</b>	1,108	0,271	0,251			
<b>Organisatie</b>	1,343	0,183	0,330			

\*\* Significantie  $p < 0,01$  eenzijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  eenzijdig getoetst

**Tabel 3– Pearson Correlatie coëfficiënt tussen de dimensies voor sociaal leren en de verschillende vormen van motivatie met de covariant aantal jaren ervaring (alle fasen)**

Overall	Autonome motivatie	Introjectie	Externe regulering
<b>Praktijk</b>	0,213*	-0,297**	-0,107
<b>Domein en waarde creatie</b>	0,182	-0,381**	-0,255*
<b>Verbondenheid</b>	0,363**	-0,027	-0,128
<b>Organisatie</b>	0,386**	-0,176	-0,253*

\*\* Significantie  $p < 0,01$  tweezijdig getoetst

\* Significantie  $p < 0,05$  tweezijdig getoetst